

**A Educação Especial como Política Pública Local: Reflexões a Partir do Atendimento Educacional Especializado em Sumé-PB**

**CAMILLY LORRANE FEITOSA DA SILVA**

**KEVIN FERREIRA CORCINO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

**BRUNO VICENTE LIPPE PAQUARELLI**

**ALLAN GUSTAVO FREIRE DA SILVA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)

## 1 INTRODUÇÃO

É fundamental destacar, antes de tudo, a importância do desenvolvimento infantil na primeira infância, uma vez que essa fase é determinante para a formação de indivíduos reflexivos, críticos e socialmente engajados no futuro. Diante disso, entende-se que a educação infantil está atrelada a um conjunto de métodos de aprendizagem cujo intuito é desenvolver maior independência e autonomia nas crianças ressaltando a importância das escolas na primeira infância. Embora o desenvolvimento infantil possua padrões, cada criança possui um ritmo próprio e seu desenvolvimento não é algo presumível (Liberalesso, 2025).

Desse modo, no que diz respeito às crianças com dificuldades específicas advindas de transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e superdotação/altas habilidades, alguns desafios ainda permanecem no contexto da educação inclusiva na primeira infância, incluindo a ausência de formação específica, a falta de recursos e suporte adequados, além dos obstáculos estruturais e comportamentais existentes nas escolas (Patrício; Volpato, 2020; Torres *et al.*, 2025).

A Educação Inclusiva surge como uma ação política, cultural, social e pedagógica cujo intuito é a garantia do direito ao convívio social, aprendizado e participação de todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades específicas, sem quaisquer discriminações (Brasil, 2007). A política de educação inclusiva, segundo Araújo (2023), vem ganhando espaço quanto a sua importância no âmbito educacional de modo que garanta o acesso igualitário à educação de qualidade, além de exercer um papel essencial no que diz respeito a promover e implementar práticas de inclusão nas escolas.

A educação inclusiva visa garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, independente de suas condições, com a promoção da diversidade, igualdade e justiça social. Nessa perspectiva, a inclusão não está relacionada somente ao ato de matricular alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a educação inclusiva refere-se ao ato de gerar oportunidades ao seu público-alvo através de adaptações necessárias e os devidos recursos para ampliar e potencializar o desenvolvimento e aprendizado do mesmo (Silva *et al.*, 2024).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um instrumento essencial para a efetivação da educação inclusiva, por meio de métodos que fortalecem a aprendizagem e o desenvolvimento do seu público-alvo. Esse atendimento busca garantir uma educação de qualidade, respeitando as particularidades de cada aluno (Moraes, 2024).

Em 2013 o Conselho Estadual da Paraíba, CEE/PB, publicou a resolução nº 080 com a definição de condições para a criação de Centros de Atendimento Especializado (CAE), tendo em vista o art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que determina as devidas instruções para a implementação do AEE na Educação Básica como modalidade de Educação Especial (PARAÍBA, 2013).

A criação dos Centros de Atendimento Especializado (CAE), conforme estabelecido pela Resolução nº 080 do CEE/PB em 2013, representou um marco normativo importante para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da Educação Básica. Esse direcionamento normativo passou a nortear as ações dos municípios paraibanos para a implementação de políticas educacionais inclusivas. Nesse contexto, o município de Sumé-PB, localizado na região do Cariri paraibano, a 257 km da capital João Pessoa deu um passo significativo ao inaugurar, em março de 2017, a sua primeira Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), instalada na Escola Zélia Braz. A iniciativa buscou concretizar, na prática, os princípios previstos na legislação, oferecendo um espaço estruturado e recursos humanos

qualificados para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Logo após a sua implementação a prefeitura necessitou expandir a capacidade de atendimento. Essa ampliação do acesso ao AEE refletiu a crescente demanda por esse tipo de serviço.

Este é um retrato vivenciado por muitos municípios brasileiros e que tem exigido que a gestão pública assegure a inclusão e a permanência dos alunos com necessidades específicas no ambiente escolar, evidenciando a importância de políticas públicas que garantam igualdade de oportunidades educacionais (Silva; Prado, 2025). Diante desse contexto, esta pesquisa é orientada pelo problema de pesquisa: Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido implementado na rede municipal de ensino de Sumé-PB, e quais são os principais desafios enfrentados para garantir uma educação inclusiva de qualidade no município? o objetivo dessa pesquisa é analisar como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está sendo implementado na rede municipal de ensino de Sumé-PB, identificando suas condições estruturais, atuação dos profissionais envolvidos e os principais desafios enfrentados para a efetivação de uma educação inclusiva.

Essa pesquisa se mostra necessária para compreender os desafios e avanços na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em pequenos municípios, especialmente em Sumé, na Paraíba. Investigar esse panorama é essencial para identificar as dificuldades enfrentadas. Ademais, ao analisar como o município tem lidado com esses desafios, a pesquisa pode oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas locais, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, que garanta a permanência e o desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas no ambiente escolar.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Educação Especial, enquanto modalidade da educação escolar, caracteriza-se como um processo educacional que envolve uma proposta pedagógica específica, com a oferta de recursos e serviços educacionais especiais. Esses serviços são organizados institucionalmente com o objetivo de apoiar, complementar ou, em certos casos, substituir os serviços educacionais comuns, visando garantir o acesso à educação escolar e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Bezerra, 2020).

Pode ser entendida, também, como um sistema de ensino que objetiva um atendimento especializado para pessoas com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação, porém sua configuração se deu por meio de um sistema de exclusão dessas pessoas das turmas regulares (Moraes, 2023).

De acordo com Lukesi (2018), com o aumento das demandas e das expectativas da sociedade, os profissionais da educação inclusiva passaram a buscar novas abordagens pedagógicas que promovam a integração efetiva dos alunos no sistema educacional. Para o mesmo autor, a partir da década de 1990, a educação inclusiva se consolidou como uma prioridade nos sistemas educacionais, sendo reconhecida como uma "responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país, no que se refere à qualificação de todas as crianças e jovens, abrangendo conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Lima (2022) destaca que a educação inclusiva está intrinsecamente relacionada à garantia do direito ao acesso e à permanência no sistema educacional para todos os alunos. Nesse processo, a exclusão é substituída pela identificação e superação das barreiras que impedem o desenvolvimento educacional, social e pessoal. Para que isso se concretize, é fundamental a capacitação contínua de professores e gestores das instituições de ensino, a fim de promover

um alinhamento adequado de todos os processos pedagógicos. Somente assim, a educação será capaz de atender a todas as suas demandas, incluindo as de alunos com necessidades específicas, promovendo sua inclusão e desenvolvimento integral.

Diante do exposto, é fundamental apresentar uma breve descrição do contexto histórico da educação especial e da educação inclusiva no Brasil. A partir da década de 1970, com a educação especial sendo reconhecida como uma questão pública no sistema educacional, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério da Educação, em 1973. Em 1986, esse centro foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP), impulsionando a inclusão da educação especial nas redes públicas de ensino (Rabelo, 2024).

Em 1994, a Declaração de Salamanca representou um marco fundamental ao reafirmar o direito à educação para todos, sem discriminação, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais. Entre os principais pontos do documento, destaca-se a reafirmação do direito universal à educação, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, bem como o compromisso renovado assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990. A declaração também rememora os diversos documentos das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais orientam os Estados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1998).

Na primeira década do século XXI, o Brasil avançou significativamente no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional. Em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva, cujo objetivo era aprimorar o sistema de ensino, promovendo a inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade e ampliando a formação de gestores e professores nos municípios brasileiros, garantindo o acesso equitativo à educação para todos (BRASIL, 2008).

Em 2007, a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio da Portaria Normativa nº 13/2007, representou mais um passo na consolidação da política educacional inclusiva. Além desse programa, um conjunto de outras iniciativas foi desenvolvido para fortalecer e expandir a educação inclusiva no país (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, em 2008, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou a garantia do direito a uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 5).

Sob essa ótica de avanços, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado para alunos com necessidades educacionais específicas, contando com o suporte das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

## 2.1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

A implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) se trata da viabilidade do Atendimento Educacional Especializado permitindo que o aluno permaneça na sala de aula regular e receba o atendimento especializado no contraturno para potencializar sua aprendizagem. Assim, as SRM são fundamentais no ato de garantir ao seu público alvo o acesso a uma educação de qualidade capaz de possibilitar o desenvolvimento dos alunos de forma inclusiva (Ferreira; Santos, 2024).

Assim, percebe-se que para o aluno participar do AEE ele deve estar devidamente matriculado na rede de ensino, e esse atendimento deve ser realizado em horário oposto ao do ensino regular para que não haja interrupções ou gere dificuldades no acesso a ambos. Além disso, a SRM deve dispor de diversos recursos e materiais para o devido atendimento aos alunos, respeitando suas particularidades.

Para que o trabalho pedagógico da SRM tenha uma estrutura adequada quanto ao planejamento dos professores, gestores e demais envolvidos, se faz necessária a elaboração de

um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) por parte dos professores para que se torne possível a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e acessíveis para o enfrentamento dos desafios frente à permanência dos alunos com necessidades especiais na instituição de ensino (BRASIL, 2007, p. 10).

No entanto, percebe-se que a SRM é fundamental para o desenvolvimento de ações que visam o atendimento aos alunos com necessidades especiais, ampliando o desempenho dos mesmos e promovendo a participação em atividades de socialização e a obtenção de novos conhecimentos através do AEE.

## 2.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE se trata de um programa do Governo Federal cujo intuito é servir de suporte para alunos com necessidades especiais de modo que facilite seu aprendizado no âmbito escolar, sendo uma ferramenta essencial na promoção da educação inclusiva. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, estabelece que cabe à União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino com o objetivo de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O decreto ainda define o AEE como um conjunto de ações pedagógicas e de acessibilidade organizadas institucionalmente, prestadas de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. O decreto também enfatiza que o AEE deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, contar com a participação da família e articular-se com outras políticas públicas.

Assim, o AEE, implementado inicialmente pela Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, trata-se de um serviço essencial para a educação especial devido a sua capacidade de complementar o desenvolvimento do seu público alvo promovendo autonomia e independência ao mesmo (Carneiro *et al.*, 2025).

O AEE nas escolas de ensino regular deve ocorrer preferencialmente em SRM, ambiente com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais do atendimento educacional especializado com a devida capacitação para atender a esses alunos com o devido suporte de forma eficaz (MEC, 2007). Assim, seu objetivo principal é oferecer apoio pedagógico a alunos com necessidades específicas por meio da identificação e criação de recursos que eliminem os obstáculos de aprendizagem e favoreça a participação plena desses alunos respeitando suas particularidades (Picolini; Flores, 2021).

Quanto à implementação eficaz dos serviços do AEE e sua capacidade de atender as diferentes demandas dos alunos, cabe ressaltar a importância da elaboração de planos que visam a identificação das necessidades educacionais dos alunos atendidos pelo programa. Dentro desse contexto, tem-se o Plano Educacional Individualizado (PEI), uma ferramenta utilizada para personalizar o ensino e o atendimento voltado a identificação das necessidades individuais dos alunos de modo que possibilite o devido suporte para o desenvolvimento escolar e social dos mesmos (Narciso *et al.*, 2024).

Além disso, Almeida e Capuzzo (2023, p. 65) ressaltam que “o PEI possibilita uma abordagem centrada no aluno, considerando suas particularidades e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo”, assim, as individualidades dos alunos passam a ser vistas e reconhecidas gerando oportunidades de aprendizado de forma igualitária e inclusiva.

## 2.3 Importância e Desafios da Implementação do AEE em municípios

Levando em consideração que a educação básica tem como primeira etapa a educação infantil, realidade cada vez mais reconhecida como essencial no sistema educacional, observa-se que, no que se refere à educação especial, sua implementação não beneficia apenas os alunos com deficiência, mas todo o conjunto educacional. Conforme Miranda (2019), a adoção de práticas colaborativas e flexíveis que atendam às diferenças individuais contribui para um ambiente escolar mais democrático e justo, além de favorecer a prática reflexiva do professor. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes voltada à inclusão permite que eles estejam preparados para atender a todos os alunos, inclusive os do ensino regular, de forma mais equitativa e eficaz, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade.

No Brasil, a rede de educação municipal é responsável por grande parte da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental. Isso se dá devido a descentralização do sistema educacional, prevista pela Constituição de 1988, dando autonomia aos municípios pra gerir os recursos e implementar políticas públicas de educação conforme as necessidades de cada região. Além dos benefícios, essa autonomia também traz desafios, tendo em vista a escassez de recursos financeiros e humanos em municípios de pequeno porte (Garcez, 2024)

A educação inclusiva deve vir acompanhada de uma infraestrutura adequada, profissionais capacitados e recursos pedagógicos específicos para o devido atendimento do seu público-alvo, porém, em pequenos municípios, o sistema de educação costuma obter estruturas limitadas, um menor número de escolas e de profissionais capacitados, afetando negativamente a qualidade do ensino (Santos; Leffer, 2024).

O ambiente escolar é de extrema relevância no processo de desenvolvimento dos alunos, o mesmo se aplica àqueles com deficiência. Assim, a educação inclusiva se faz importante em um contexto no qual a escola passa a adotar novas práticas de ensino e repensar suas ações voltadas à diversidade de seus alunos. Com isso, a escola deve estar em constante avaliação sobre suas ações voltadas à inclusão, de modo que potencialize o AEE (Morais, 2024).

Quanto aos desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais inclusivas em municípios, um dos mais críticos, segundo Oliveira (2020), é a escassez de infraestrutura adequada para o atendimento especializado, além disso, o autor destaca que a incapacidade financeira da gestão local dificulta o processo de aprendizagem desses alunos, que poderia ser ampliado com tecnologias assistivas.

Para Ferreira e Santos (2024), as limitações de recursos financeiros tornam inviáveis a implementação de adaptações nas escolas, inclusão de rampas e acessibilidade, banheiros adaptados e SRM. Além disso, ressalta que o apoio das famílias, gestores e da comunidade local pode ser um quesito fundamental para a implementação da inclusão no sistema de ensino de maneira efetiva, porém, esse ainda é um desafio, tendo em vista que a interação entre o sistema de educação e a comunidade pode trazer tanto melhorias na qualidade da educação inclusiva quanto gerar maiores dificuldades.

Outro desafio crítico na educação especial é o baixo índice de profissionais com a devida capacitação para atuar nessa área específica devido ao fato de os municípios não conseguirem proporcionar capacitações regulares para seus educadores, mesmo diante da conscientização de sua importância (Nozu, 2021). A esse respeito, Silva e Rocha (2025), destacam que a carência de capacitações para os professores, faz com que eles se vejam despreparados para lidar com a alta demanda das necessidades específicas do público alvo da educação inclusiva, prejudicando a inclusão e o desempenho dos mesmos.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia adotada para este estudo possui finalidade exploratória, onde busca investigar as razões pelas quais os fenômenos e eventos ocorrem. Seu método é qualitativo,

estando alinhado com pesquisas que possuem uma problemática mais profunda, ou seja, o método qualitativo busca compreender a complexidade de fatos específicos dentro de um determinado contexto (Sampaio, 2022). O método qualitativo se adequa a esta pesquisa cujo intuito é a análise da Educação Inclusiva frente ao AEE e seus desafios tendo em vista que o mesmo permite um melhor entendimento de suas particularidades no contexto educacional.

### 3.1 Instrumento de Coleta de Dados

Para a coleta de dados, o estudo inclui um levantamento documental, onde, segundo Cechinel *et al.* (2016), refere-se a uma avaliação preliminar de documentos conforme o pesquisador necessite e, além disso, a realização de entrevistas, onde, segundo Ribeiro (2008) trata-se da técnica mais apropriada quando o pesquisador busca obter informações voltadas às atitudes, sentimentos e valores através do comportamento dos entrevistados e podendo interpretar os resultados através de novas fontes.

Com base nos objetivos traçados, foram elaborados três roteiros de entrevistas semiestruturados com perguntas abertas, sendo o primeiro roteiro destinado à coordenação do AEE visando a compreensão do funcionamento do atendimento especializado nas escolas da rede pública de ensino, bem como os desafios de implementação dele. O segundo roteiro foi direcionado aos profissionais atuantes da educação especializada com o intuito de obter uma percepção geral dos profissionais quanto aos desafios de implementação do AEE. O terceiro e último roteiro destinou-se às mães de alunos atendidos pelo programa, possibilitando ampla compreensão do atendimento prestado pelas escolas do município analisado e dos desafios existentes acerca da percepção das mães de alunos atendidos.

Portanto, para a coleta de dados por meio de entrevistas foi realizado um primeiro contato na Secretaria de Educação municipal para apresentação da pesquisadora e do objeto de pesquisa através de uma carta de apresentação, buscou-se, ainda, a aceitação da coordenadora do AEE para realização da entrevista, bem como a autorização para realização de entrevista com os profissionais. O contato com as mães foi realizado por meio de indicações.

Desse modo, foram selecionados um membro da Secretaria de Educação (SEDUC), responsável pela coordenação do AEE no município analisado, três professores do AEE, sendo um do ensino infantil e dois do ensino fundamental I e II e quatro mães de alunos atendidos pelo programa, que de forma voluntária aceitaram realizar as entrevistas.

As entrevistas com os profissionais foram realizadas nas escolas em que atuam, com duração média de 17 minutos. Com as mães, as entrevistas foram realizadas em suas casas com duração média de 10 minutos. Vale ressaltar, que todas as entrevistas foram realizadas com gravação de áudio por meio de aplicativo de celular, com autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas através de aplicativo (Tuzzo; Braga, 2016)

Diante das informações coletadas, foi realizada uma análise de conteúdo, onde, segundo Valle e Ferreira (2024), refere-se a uma análise dos dados gerados a partir de entrevistas, questionários e outras técnicas de pesquisa que buscam identificar as percepções dos participantes sobre a temática do estudo a ser realizado.

O conjunto de técnicas utilizadas para a realização deste estudo justifica-se por se tratar de métodos que se adequam aos objetivos traçados e enriquecem o conjunto metodológico proporcionando uma análise completa da temática e contribuindo para uma conclusão bem elaborada e coerente com o que se busca com a análise.

Na apresentação dos resultados das entrevistas, optou-se por incluir apenas as falas que mais diretamente contribuem para o entendimento das questões centrais da pesquisa. A escolha dos dados se baseou na relevância para os objetivos específicos do estudo, assegurando que as informações fornecidas pelos participantes fossem utilizadas de maneira a enriquecer a análise e discussão.

## 4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para aprofundar a compreensão sobre o contexto do estudo e o funcionamento das escolas municipais, foi realizada uma entrevista com a coordenadora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município em análise. Esse procedimento possibilitou a obtenção de informações detalhadas sobre a estrutura e a dinâmica do AEE, os principais desafios enfrentados em sua implementação e as estratégias para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão do serviço.

Segundo a coordenadora, a rede pública municipal conta com dez escolas, sendo duas creches, cinco escolas de ensino fundamental I e II na zona urbana e três na zona rural. Todas essas instituições dispõem de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a realização do AEE, atendendo aproximadamente 175 alunos em toda a rede, com sessões individuais de 50 minutos diárias.

Em relação ao financiamento, sete escolas foram contempladas com recursos do Ministério da Educação (MEC), enquanto duas possuem verbas ainda não utilizadas e uma não tem previsão de recebimento de recursos. Além disso, todas as unidades escolares contam com cadeiras de rodas fornecidas pelo programa Acessibilidade. Quanto à acessibilidade, embora todas as escolas sejam consideradas adequadas, apenas quatro seguem integralmente o novo padrão do MEC. As demais passaram por adaptações para atender às necessidades dos alunos.

Quanto aos profissionais envolvidos na implementação do AEE, a coordenadora do programa responde que atualmente a rede de ensino municipal conta com professores efetivos e contratados com formação em pedagogia e em educação especial, além disso, a maioria deles também são psicopedagogos. Além dos professores que atuam na sala de AEE, outros profissionais estão envolvidos na sua implementação, como a psicóloga escolar, psicólogos do município, gestores, coordenadores e, quando necessário, a equipe de saúde.

Ainda com base nas respostas dadas pela coordenadora, o diagnóstico dos alunos que necessitam desse atendimento é realizado de duas formas, a primeira é a partir do laudo apresentado pelos pais e, a segunda inicia com o que é observado pelos professores da sala regular, após essa observação, caso haja necessidade, o aluno passa por avaliação pedagógica e psicológica para analisar se aquela criança possui alguma condição que necessite do AEE.

Sobre os desafios enfrentados na implementação do AEE nas escolas do município, a coordenadora ressalta que o maior desafio é compreender que o aluno antes de ser do AEE, ele é aluno da escola e sua vida escolar está ligada em sua maioria à sala regular.

### 4.1 Percepção dos Profissionais

Conforme descrito anteriormente, foram entrevistados 3 profissionais atuantes do AEE nas escolas municipais da rede pública. Dessa forma, em prol de manter a confidencialidades dos participantes envolvidos no estudo, serão utilizadas as seguintes nomenclaturas: Professor 01; Professor 02 e Professor 03.

Os seguintes quadros constam as respostas correspondentes a cada pergunta realizada aos professores 01, 02 e 03.

**Quadro 1 - Quais os principais desafios enfrentados na implementação do AEE na sua escola?**

| ENTREVISTADOS | ESCOLA ANALISADA     | RESPOSTAS   |
|---------------|----------------------|---|
| Professor 01  | Creche Rita Cipriano | É a aceitação dos pais e querer ajuda para o próprio filho, que tem alguns pais que são bem resistentes e às vezes acaba não aceitando, mas quando aceita, fica tudo tranquilo. Aí dá para a gente fazer nosso trabalho, mas não é fácil. |

|              |                                 |  |
|--------------|---------------------------------|--|
| Professor 02 | Padre Paulo Roberto de Oliveira | Na maioria das vezes ainda é a maneira como ele é visto, ele ainda é visto como um reforço, como uma forma de “segurar” aquele menino que está descompensado.  |
| Professor 03 | Maria Leite Rafael              | A principal é recursos. A escola não tem todos os recursos necessários, vem verba, vem materiais, mas a gente, assim, como trabalha com crianças especiais a gente precisa de mais materiais aí é essa dificuldade que a gente encontra porque a gente tem que fazer, criar o próprio material. Quando não existe, a gente cria. |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

O entrevistado 01 aponta a resistência de alguns pais em aceitar a necessidade de ajuda especializada para seus filhos como um desafio existente na implementação do AEE. Esse fator pode ser um grande obstáculo, pois sem a colaboração das famílias, torna-se difícil trabalhar de forma integrada e eficaz no desenvolvimento do aluno. O entrevistado 02 explica que a forma como o AEE ainda é vista é um desafio persistente, tendo levando em consideração que muitos ainda veem esse atendimento como reforço ou uma forma de “segurar” o aluno que apresenta dificuldades. Essa visão reflete uma compreensão limitada sobre o papel do AEE.

A resposta dada pelo entrevistado 03, mostra que as limitações de materiais e verba são um dos maiores obstáculos enfrentados pelo atendimento especializado, tendo em vista que apesar de haver disponibilização de recursos, o mesmo ainda é insuficiente e se torna necessário a criação de materiais pelos professores para atender as necessidades dos alunos. Essa escassez de recursos pode impactar diretamente na qualidade do atendimento, comprometendo a execução das atividades pedagógicas.

Segundo Ferreira e Santos (2024), as limitações dos recursos financeiros impossibilitam a implementação de adaptações nas escolas, inclusive a implementação de SRM com os recursos adequados para o desenvolvimento dos alunos. Além disso, o autor enfatiza o apoio das famílias como quesito essencial para a implementação efetiva da inclusão no sistema de ensino.

**Quadro 2 - A escola possui uma estrutura adequada para atender às necessidades dos alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento?**

| ENTREVISTADOS | ESCOLA ANALISADA                | RESPOSTAS  |
|---------------|---------------------------------|--|
| Professor 01  | Creche Rita Cipriano            | Sim, sim. Nós temos aqui duas salas de atendimento, com três professoras, porque o público nosso aumentou esse ano. Então, nós temos essas duas salas e a escola dá esse suporte para a gente, sim. É uma escola bem inclusiva, a creche.  |
| Professor 02  | Padre Paulo Roberto de Oliveira | Dizer que é adaptada é muito relativo por que são características diferentes. Temos alguns com hipersensibilidade, outros que são gostam de ambientes fechados, então, para uns está adaptado, mas, para outros, algumas alterações seriam necessárias. Se caso recebêssemos um aluno cadeirante, talvez a acessibilidade não seria tão boa, mas aí vamos adaptando aquilo que a gente pode e conhecendo o aluno e adaptando o que a gente pode para a realidade dele. |
| Professor 03  | Maria Leite Rafael              | Sim, toda a escola é acessível, tem rampas, tem escada, banheiros acessíveis também e profissionais capacitados também.  |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

A estrutura escolar adequada para atender as necessidades dos alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento é uma questão complexa, visto que cada aluno possui uma

necessidade específica. De acordo com os entrevistados 01 e 03, as escolas em que atuam possuem uma infraestrutura inclusiva e capaz de atender as necessidades dos alunos com uma estrutura física adequada. Já o entrevistado 02 reconhece que sua escola necessita de adaptações, embora essa seja uma questão relativa por depender das características individuais de cada aluno. Ele menciona que, caso receba algum aluno cadeirante, algumas modificações seriam necessárias para garantir a acessibilidade para esse aluno já que a escola não possui uma estrutura adequada e acessível.

As respostas dos entrevistados reafirmam o que foi dito pela coordenadora do programa em relação a estrutura das escolas, pois menciona a creche e a escola Maria Leite Rafael, local de atuação dos entrevistados 01 e 03, entre as escolas que estão dentro do padrão novo do MEC, enquanto a escola Padre Paulo Roberto de Oliveira está entre as escolas que não estão no padrão adequado, sendo o local de atuação do entrevistado 02.

Tendo em vista que, das 10 escolas municipais apenas 04 estão dentro do padrão do MEC em relação à infraestrutura adequada, nota-se que esse é um desafio enfrentado pelo município de Sumé-PB no âmbito da educação especializada, onde, segundo Oliveira (2020), é um dos mais críticos e pode dificultar o processo de aprendizagem dos alunos atendidos.

Sabendo que todas as escolas da rede municipal possuem SRM, foi questionado aos profissionais entrevistados se essas salas possuem os recursos necessários para o desenvolvimento dos alunos atendidos. A partir das respostas obtidas notou-se que os recursos necessários em uma sala de recursos podem variar de acordo com as especificidades dos alunos.

O entrevistado 01 destaca a importância de um ambiente adaptado com materiais como livros didáticos e de leitura, blocos para comunicação alternativa e outros materiais pedagógicos que possibilitem a realização de um trabalho gradual e personalizado. Já o entrevistado 02 observa que, no caso da escola onde atua, não há necessidade de materiais altamente especializados, uma vez que a escola não possui alunos com deficiências como baixa visão ou surdez. Contudo, o entrevistado ressalta que a sala conta com recursos capazes de atender as necessidades dos alunos.

O entrevistado 03 relata a existência de duas salas, uma para atender alunos do fundamento I e outra para os alunos do fundamental II, de modo a atender eficazmente as diferentes faixas etárias. O entrevistado ainda menciona que, embora a sala disponha de materiais adequados, ainda há uma carência de recursos específicos, como a ponteira para Reglete, que é essencial para alunos com deficiência visual. No caso da falta desse material, a improvisação é uma solução encontrada que não prejudicar o atendimento.

Em suma, os recursos necessários para o funcionamento de uma sala de recursos incluem materiais pedagógicos diversos, adaptações específicas e, em alguns casos, a capacidade de improvisação na ausência de determinados recursos. É essencial a disponibilidade dos recursos adequados e suporte necessário para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, porém, vale ressaltar que a falta de certos materiais é um desafio para a efetividade de atendimento.

Diante do questionamento referente aos recursos que não estão disponíveis na sala de atendimento especializado e que os profissionais consideram essenciais, os entrevistados enfatizam que, além da capacitação profissional e da compreensão das necessidades dos alunos, a carência de recursos específicos como projetores multimídia, jogos e materiais concretos representa um desafio existente nas salas de AEE, dado que esses recursos são fundamentais para tornar o ambiente mais interativos, adaptado às formas de aprendizado divergentes e para envolver os alunos de forma eficaz no processo educacional, conforme Morais (2024) aponta, o uso de tecnologias pode potencializar oportunidades de desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

**Quadro 3 - Você se considera devidamente capacitado para atuar no AEE? Por quê?**

| ENTREVISTADOS | ESCOLA ANALISADA | RESPOSTAS |
|---------------|------------------|-----------|
|---------------|------------------|-----------|

|              |                                 |   |
|--------------|---------------------------------|---|
| Professor 01 | Creche Rita Cipriano            | Sim, a gente faz muito curso de capacitação, todos os anos sempre temos um curso. Eu tenho uma pós de psicopedagogia e tenho agora, estou concluindo uma pós de atendimento educacional especializado, só público de AEE. Eu estou terminando essa pós, ainda não concluí, esse ano eu concluo, se Deus quiser. |
| Professor 02 | Padre Paulo Roberto de Oliveira | Hoje bem mais, eu comecei como pedagogo, mas hoje eu me sinto capacitado, conheço as necessidades dos meus alunos e busco sempre trabalhar o desenvolvimento das potencialidades deles. Também realizamos cursos de capacitação sempre que ofertados.   |
| Professor 03 | Maria Leite Rafael              | Sim. Porque além da nossa formação, da graduação, a gente sempre faz curso o ano todo. A gente termina um, inicia outro, às vezes a gente está fazendo até dois ao mesmo tempo. Então a gente sempre está fazendo esses cursos oferecidos pela UEPB, UFCG.  |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

A capacitação profissional para atuar no AEE é um aspecto central nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de estratégias eficazes para atender as demandas dos alunos atendidos. À vista disso, o entrevistado 01 destaca participação ativa em cursos de capacitação profissional realizados anualmente, além de já ser pós-graduada em psicopedagogia e estar finalizando outra pós-graduação em AEE, refletindo o seu compromisso com a formação continuada e o seu entendimento sobre a importância de conhecimentos especializados para atender um público específico.

O entrevistado 02 relata que começou sua trajetória no AEE como pedagogo e que agora se sente capacitado para atender as necessidades dos seus alunos, reconhecendo suas potencialidades e trabalhando para desenvolvê-las. Já o entrevistado 03 menciona a realização de capacitação constante com a realização de cursos durante o ano oferecidos por universidades com a Universidade Estadual da Paraíba-UEPB e a Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, demonstrando a importância da formação contínua.

Segundo Nozu (2021), o baixo índice de profissionais com a devida capacitação para atuar em uma área específica com AEE é um desafio crítico na educação especial devido a incapacidade dos municípios em proporcionar capacitações para seus educadores. Porém, essa não é a realidade do município analisado, tendo em vista que, ao serem questionados sobre a existência de programas de capacitação continuada para os profissionais de AEE, os entrevistados 01, 02 e 03 responderam que esses programas existem e as capacitações são fornecidas todos os anos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG e Universidade Estadual da Paraíba-UEPB.

#### 4.2 Percepção das Mães

Para manter a confidencialidade das mães envolvidas no presente estudo, serão utilizadas as seguintes nomenclaturas: Mãe 1; Mãe 2; Mãe 3 e Mãe 4.

Os quadros abaixo demonstram as respostas correspondentes a cada pergunta dirigida às mães 01, 02, 03 e 04.

Quadro 4 - Há uma comunicação ativa entre a escola e sua família sobre o AEE?

| ENTREVISTADOS | ESCOLA ANALISADA                        | RESPOSTAS   |
|---------------|---|---|
| Mãe 01        | Creche Anita Garibaldi Mendonça Raphael | Sim, só não nos incluíam, eu que tinha que ficar indo procurar como ele estava.                             |
| Mãe 02        | Professora Zélia Braz                   | Existe, mas sou eu quem procuro mais.   |
|               |   | Agora sim, na escola atual estão sempre me informando sobre o desenvolvimento delas, mas na escola que elas |

|        |                       |  |
|--------|-----------------------|--|
| Mãe 03 | Professora Zélia Braz | estudavam antes não havia comunicação ativa, só foi feita uma reunião comigo sobre o AEE e eu não sei nem se elas estavam realmente frequentando a SRM devido à falta de comunicação por parte da escola.  |
| Mãe 04 | Professora Zélia Braz | Sim, sim. A sala de AEE tem todo o cuidado, as escolas, não estou falando só na questão da Zélia Braz, mas estou falando como líder do grupo, estou falando com a acessibilidade que tem a escola, com a sala de AEE e os familiares que precisam do serviço. Então, tem toda uma comunicação. |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

As mães entrevistadas possuem percepções divergentes em relação a comunicação entre a escola e a família sobre AEE. A mãe 01 e a mãe 02 relatam a existência da comunicação, porém a iniciativa sempre parte delas para obtenção de informações sobre o desenvolvimento de seus filhos, indicando uma relação pouco proativa por parte da escola. A resposta obtida pela coordenadora do AEE referente a sugestão de melhorias na implementação do programa reafirma a ausência dessa comunicação por parte da escola quando destaca o diálogo com as famílias como algo a ser melhorado.

A mãe 03 ainda reforça essa percepção ao mencionar que, na escola em que suas filhas estudaram anteriormente, a comunicação era limitada a uma única reunião gerando dúvidas sobre a frequência de suas filhas ao atendimento. No entanto, a mesma destaca que na escola em que estudam atualmente a comunicação melhorou significativamente. Em contraste, a mãe 04 apresenta uma visão positiva afirmando que há um cuidado em relação ao diálogo entre a escola, a sala de AEE e os familiares, indicando uma comunicação mais estruturada.

Essas diferentes perspectivas indicam que algumas famílias enfrentam desafios para obter informações e outras percebem avanços na comunicação, ressaltando a importância do envolvimento contínuo da escola para garantir a transparência e a efetividade do AEE.

Quadro 5 - Na sua concepção, seu filho(a) recebe um atendimento adequado no AEE? Qual o nível de dificuldade enfrentado pelo seu filho(a) para o acesso aos recursos do AEE?

| ENTREVISTADOS | ESCOLA ANALISADA                        | RESPOSTAS   |
|---------------|---|---|
| Mãe 01        | Creche Anita Garibaldi Mendonça Raphael | Sim, tanto que ele evoluiu bastante. Sem dificuldades para acessar o programa.  |
| Mãe 02        | Professora Zélia Braz                   | Sim, o atendimento é adequado. Nenhuma dificuldade, desde o ano passado (2024) que ele é atendido pelo AEE e a profissional realizou um bom trabalho conseguindo alcançar seus objetivos e eu como mãe também e foi a própria escola quem entrou em contato comigo para saber da possibilidade de ele ser atendido pelo AEE.  |
| Mãe 03        | Professora Zélia Braz                   | Sim, o atendimento é adequado. Nenhuma dificuldade.   |
| Mãe 04        | Professora Zélia Braz                   | Então, foi um suporte que foi dado, as terapias ainda estão longe de ser o que a gente pensa ou sonha, porém, é o que a gente tem no momento e é o que a gente se agarra, é o que a gente ajuda a escola. Porque a escola sozinha não faz nada, a prefeitura sozinha não faz nada, nós quanto família também sozinhos, a gente também não faz nada. Então é um conjunto, todo mundo junto, segurando na mão de todo mundo. É claro que tem as falhas, tudo custa, tudo é por dinheiro e assim vai. O que temos não está nem perto do que sonhamos, mas se não tiver o que temos hoje também, não anda. Nenhuma dificuldade. |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

A noção das mães sobre o atendimento prestado na sala de AEE e a facilidade de acesso ao programa é amplamente positiva. A mãe 01 destaca a evolução de seu filho, enquanto a mãe

02 reforça a qualidade do atendimento e o papel ativo da escola ao sugerir a participação da criança no AEE. A mãe 03 também confirma a adequação do atendimento e a ausência de barreiras para acesso ao mesmo. Já a mãe 04 adota uma visão mais ampla e realista quando reconhece a necessidade de um esforço entre as partes, como escola, prefeitura e famílias, para que o serviço funcione adequadamente, apontando que, apesar das limitações financeiras e estruturais, o AEE representa um avanço significativo para a localidade. As respostas obtidas demonstram que, apesar dos desafios existentes, o acesso ao programa tem sido facilitado e o atendimento é, de forma geral, bem avaliado pelas famílias.

Quadro 6 - Seu filho possui acesso a uma SRM na escola em que estuda? Se sim, a SRM possui os recursos adequados para o desenvolvimento do seu filho?

| ENTREVISTADOS | ESCOLA ANALISADA                           | RESPOSTAS  |
|---------------|--|--|
| Mãe 01        | Creche Anita Garibaldi<br>Mendonça Raphael | Sim. Sim, mas não completos.   |
| Mãe 02        | Professora Zélia Braz                      | Sim. Ainda não, o autismo é muito visual, inclusive o meu, e se ele aprende visualmente a SRM deve obter todos os recursos possíveis para o aprendizado dele e não foi isso que observei quando conheci a sala, o que vi foi uma estante com alguns livros, que ele ainda não consegue ler por estar na alfabetização, e alguns poucos recursos que considero insuficientes para o aprendizado dele. |
| Mãe 03        | Professora Zélia Braz                      | Sim. Me apresentaram os recursos que utilizam na sala e considero adequados.   |
| Mãe 04        | Professora Zélia Braz                      | Sim, a sala de AEE das escolas do município não é completa, não é perfeita, como eu havia dito. Porém, as meninas se desdobram para fazer tudo funcionar direitinho.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A mãe 01 e a mãe 04 concordam que os recursos disponíveis não são completos, esclarecendo que, apesar das limitações, os profissionais se esforçam para garantir o funcionamento efetivo do atendimento. A mãe 02, no entanto, especifica o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ressalta que o autista existe matérias visuais e que a SRM precisa de mais recursos adaptados para atender essa necessidade. A mesma relata que os materiais observados, como livros, não atendem plenamente ao processo de aprendizagem do seu filho. Já a mãe 03 tem uma visão mais positiva, afirmando que os recursos que lhes foram apresentados se adequam às necessidades de suas filhas.

As respostas das mães entrevistadas evidenciam que, apesar da SRM dispor de materiais de apoio, ainda há desafios na personalização dos recursos pra atender às especificidades dos alunos, especialmente aqueles com TEA. As mães entrevistadas apontaram algumas sugestões de melhorias para o AEE frente às suas preocupações estruturais e pedagógicas que podem impactar diretamente a qualidade do serviço oferecido. Um dos principais pontos levantados foi a ampliação do ambiente onde o atendimento é realizado, visto que algumas escolas possuem salas muito pequenas, podendo prejudicar o conforto dos alunos e o desenvolvimento das atividades.

Além disso, há uma demanda por mais recursos de aprendizagem e que possibilitem estratégias pedagógicas mais diversificadas e eficazes. Outra sugestão apontada foi a ampliação do tempo de atendimento, já que os 50 minutos disponibilizados atualmente é visto como insuficiente para atender plenamente as necessidades do aluno.

A formação continuada dos profissionais que atuam no AEE foi sinalizada como essencial para melhoria do atendimento, porém, os dados coletados para este estudo mostram que a formação continuada desses profissionais já é disponibilizada pela rede de ensino municipal através de parcerias com outros órgãos públicos.

As mães também explicitam a importância de contar com profissionais que tenham vocação e paixão pelo que fazem, pois acreditam que isso impacta diretamente a qualidade do atendimento. Além disso, sugerem a inclusão de uma equipe multidisciplinar dentro da sala de AEE, composta por psicólogos e psicopedagogos, para dividir responsabilidades e evitar a sobrecarga de apenas um profissional.

Por meio dos depoimentos analisados, percebe-se que as percepções dos profissionais e das mães de alunos atendidos revelam uma compreensão mútua referente a importância do AEE, embora tenham destacado a necessidade de melhorias na comunicação entre a escola e as famílias. Apesar dos obstáculos existentes, as mães demonstram satisfação com o atendimento.

Os resultados indicam que o município de Sumé-PB enfrenta alguns desafios significativos quanto a implementação do AEE, tendo em vista que ainda há uma escassez de recursos voltados ao desenvolvimento educacional dos alunos com necessidades especiais, fazendo com os profissionais da sala tenham que criar materiais ou até mesmo utilizar a cerâmica da escola para ensinar sobre reta, como destacado por um dos profissionais entrevistados. Essa ausência de recursos pode dificultar o processo de desenvolvimento dos alunos e gerar maiores dificuldades, bem como a resistência de alguns pais em aceitar que o filho necessite de atendimento especializado.

Outro desafio é a inadequação da maioria das escolas referente à infraestrutura e acessibilidade, embora todas as escolas possuam cadeiras de rodas para atender alunos com deficiência física e facilitar sua mobilidade, outros quesitos são importantes nesse quesito, como banheiros adaptados e rampas. Nos casos de alunos com deficiência de visão, é necessário a existência de pisos táteis e corrimãos. Assim, a implementação de uma infraestrutura adequada em todas as escolas é fundamental para a liberdade do aluno do ambiente escolar.

Por meio dos depoimentos analisados, percebe-se que as percepções dos profissionais e das mães de alunos atendidos revelam uma compreensão mútua referente a importância do AEE, embora tenham destacado a necessidade de melhorias na comunicação entre a escola e as famílias. Apesar dos obstáculos existentes, as mães demonstram satisfação com o atendimento.

## **5 CONCLUSÃO**

A pesquisa desenvolvida permitiu compreender como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem sido estruturado e implementado na rede municipal de ensino de Sumé-PB, evidenciando avanços, limitações e desafios enfrentados pela gestão pública na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A análise da estrutura física, da atuação dos profissionais e do acesso ao serviço por parte dos alunos com deficiência demonstrou que, embora haja esforços significativos por parte do município, ainda persistem lacunas que dificultam a efetivação plena do direito à educação para todos.

É importante reconhecer os méritos da Secretaria Municipal de Educação ao instituir salas de AEE com recursos pedagógicos e profissionais especializados, mesmo diante das dificuldades financeiras típicas dos municípios de pequeno porte. No entanto, verificou-se que a falta de integração entre o AEE e o ensino regular, a carência de formação continuada para os docentes e a limitada participação da comunidade escolar no processo inclusivo ainda representam obstáculos significativos. Essa realidade, observada em Sumé, se conecta com os desafios enfrentados por diversos outros municípios do interior do Brasil. A precariedade na infraestrutura educacional, a escassez de profissionais especializados e o pouco investimento em políticas intersetoriais refletem um cenário estrutural que compromete o acesso equitativo à educação. Nessas localidades, é comum que a inclusão escolar dependa mais da iniciativa de profissionais isolados do que de uma política pública consistente e bem articulada.

Nesse contexto, o papel do Estado se mostra indispensável. Cabe aos entes federativos garantirem não apenas o repasse de recursos, mas também o acompanhamento, o suporte técnico e a formulação de políticas públicas que assegurem condições efetivas de inclusão. A ausência de diretrizes nacionais mais rigorosas, combinada à fragmentação das políticas públicas, contribui para que o direito à educação inclusiva seja interpretado e aplicado de maneira desigual em todo o território nacional. De forma ainda mais intensa, os debates sensíveis continuam a gerar polêmicas no campo da educação especial. A coexistência entre propostas de inclusão plena e a manutenção de práticas excludentes, por exemplo, evidencia a dificuldade em consolidar uma concepção de escola verdadeiramente democrática. A sobrecarga dos professores da educação regular, sem o apoio necessário, bem como a fragilidade da articulação com os serviços de saúde e assistência social, tornam o cenário ainda mais complexo.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa apontam para a urgência de políticas públicas mais robustas, com diretrizes claras, financiamento adequado e acompanhamento contínuo. É preciso romper com práticas pontuais e construir um sistema educacional em que o AEE esteja integrado a uma concepção de escola inclusiva, capaz de reconhecer a diversidade como valor e de responder, de forma equitativa, às necessidades de todos os estudantes.

Os resultados desta pesquisa podem servir como subsídios para a formulação e implementação de políticas públicas que visem a melhoria da educação inclusiva em municípios de pequeno porte, como Sumé-PB, contribuindo para a construção de um sistema de ensino mais equitativo e acessível a todos. É fundamental a implementação de estratégias que considerem as particularidades locais e as necessidades dos alunos para que o sucesso do AEE e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Considerando os limites deste estudo, sugere-se que pesquisas futuras explorem a articulação entre o AEE e outras políticas públicas, como saúde e assistência social, analisando seu impacto na inclusão escolar. Estudos comparativos entre municípios com diferentes níveis de investimento e estrutura educacional poderiam contribuir para identificar boas práticas e modelos de gestão mais eficazes na promoção da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispões sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 17 de nov. de 2011.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 673-688, 2020.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. [s.l.]: Ministério da Educação, 2012.

CARNEIRO, Ericka Cristian S.; NASCIMENTO JUNIOR, Francisco; SANTOS, Jodilce Pereira dos; PRESENDE, Marideise S. Entre o saber e o sentir: saúde emocional nas escolas como pilar para uma educação inclusiva, transformadora e humanizadora. **Aracê**, v. 7, n. 3, p. 11799–11815, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n3-099>.

CECHINEL, Andre et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**, v. 5, n. 1, 2016.

DE SOUZA PRADO, Rosmeira Rosa; LÓPEZ, Enrique. Desafios e Eficácia do Atendimento Educacional Especializado. **Humanidades E Tecnologia (FINOM)**, v. 48, n. 1, p. 82-93, 2024.

DOS SANTOS, Adelcio Machado; LEFFER, Danielle Martins. Serviços de atendimento na educação especial em município de pequeno porte: Uma perspectiva inclusiva. **Lumen Et Virtus**, v. 15, n. 40, p. 4163-4174, 2024.

FERREIRA, Dorimar Gomes; SANTOS, João Otacílio Libardoni dos. Acesso/Permanência em Salas de Recursos Multifuncionais: uma realidade no Amazonas. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e121667, 2024.

GARCEZ, Liliane. **Coordenação-Geral de Estruturação do Sistema Educacional Inclusivo**. DIPEPI/SECADI/MEC. 2024.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

GRUPO DE TRABALHO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Elaborado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: Ministérios da Educação, 2007.

LIBERALESSO, Aline Rodrigues. Uma Breve Análise Referente A Importância Do Desenvolvimento Infantil Na Primeira Infância. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. 86–94, 2023.

LIMA, A. G. D.; SANTOS, C. A. B.; CARMO, S. M.; COSTA, S. C. **Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual**. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 89-102, jan.-jun., 2022.

LIMA ALMEIDA, F. C.; BARROS CAPUZZO, D. Individualização do ensino por meio do planejamento: aluno autista na rede regular de ensino. **Revista Extensão**, v. 7, n. 1, p. 61-70, 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAIS, Francisca Renata Chaves de. **Avaliação do atendimento educacional especializado (AEE) como política pública de inclusão nas escolas do município de Horizonte-CE**. In: Congresso Nacional De Educação – CONEDU, 11., 2024, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora Realize, 2024.

MORAES, Anna Lis. **Revisão bibliográfica: sensibilização do olhar docente para o processo de inclusão com empatia**. 2023. 40 fls. (Trabalho de Conclusão do Curso), Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Acesso: 31 mar. 2025.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil**. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, v. 2, n. 3, p. 11-23, 2019.

NARCISO, Rodi; BRUGNERA, Elisângela Dias; SILVA, Washington Luiz da; SOUSA, José Rubens Rodrigues de; CRUZ, Neila Aparecida da; SOTT, Juliana da Silva; OLIVEIRA, Miriam Paulo da Silva; MARINHO, Marinéa Costa. PEI – Plano Educacional Individualizado na Educação Especial: personalizando o ensino para cada aluno. **Revista Políticas Públicas &**

**Cidades**, v. 13, n. 2, e1006, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-116-2024>.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020..

PARAÍBA. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução nº 080, de 20 de novembro de 2013. Dispõe sobre a criação dos Centros de Atendimento Especializado – CAE, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Paraíba. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 22 nov. 2013.

PATRICIO, Cintia Stringari; VOLPATO, Gildo. O atendimento educacional especializado (AEE): um estudo de caso em uma sala de recursos multifuncionais. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2020.

PICOLINI, B. R. A.; FLORES, M. M. L. Professor de apoio, professor regente e práticas pedagógicas inclusivas. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v.19, n. Edição contínua, 7 set. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUMÉ-PB. **Prefeito Éden inaugura Sala de Atendimento Educacional Especializado na Escola Zélia Braz**. Disponível em: <https://www.sume.pb.gov.br/2017/03/prefeito-eden-inaugura-sala-de-atendimento-educacional-especializado-na-escola-zelia-braz/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

RABELO, Elizeny Pereira. Educação Especial: Desafios E Avanços Na Inclusão Escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. 2206–2215, 2024. DOI:10.51891/rease.v10i8.15261.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, **Araxá/MG**, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SAMPAIO, Tuane Bazanella. **Metodologia da pesquisa**. 1. ed.–Santa Maria, RS: UFSM, CTE, UAB, v. 1, 2022.

SILVA, Simone Ferreira; PRADO, Natália Cristine. Dislexia no contexto escolar e a política de inclusão: o ensino da língua portuguesa para alunos com necessidades de Atendimento Educacional Especializado (AEE). **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 12, n. 1, p. 97-116, 2025.

SILVA, Ana Lúcia da; LIMA, Camilly Rocha de; LIMA, Elizângela Nascimento de; SILVA, Jéssica Rayane Ferreira da; CORDEIRO, Yasmim Fernanda. A importância da educação inclusiva para o desenvolvimento infantil. **Cognitionis**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 1–11, 2024.

TORRES, Érika Mary da Silva; SILVA, Júlia Eduarda Cavalcante da; SILVA, Maria Daniele da; MÉLO, Davi Libânio de. Inclusão da Criança Autista: Desafios da prática docente no 4º ano do ensino fundamental no município de Amaraji-PE. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 2189–2206, 2024.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.